

【研究ノート】

国際関係研究とアクティブラーニング ——「人間の安全保障」概念を基盤とした PBL 事例研究を中心に——

上 村 信 幸

目 次

- 1 はじめに
- 2 「主体的学び」と PBL の今日的意義
- 3 「人間の安全保障」概念と PBL アプローチ
- 4 授業研究：実践方法としての試論的検討
- 5 事例研究：演習ベースの PBL 実践報告
- 6 むすびにかえて

1 はじめに

本稿では、国際関係研究におけるメタ理論としての「人間の安全保障」⁽¹⁾概念を基盤とした、アクティブラーニングのひとつの類型であるプロジェクト型学習（Project-Based Learning, 以下、PBL⁽²⁾）実践について考察する。

PBL とは、ある問題の発見によって提起された問題意識に基づき、問題解決を目的とするプロジェクトをすすめることを通じて、問題解決のために必要な知識と社会的スキルの修得を目指す学習方法をさす。これを定義するならば、「一定期間内に、一定の目標を実現するために、自律的・主体的に、学生が自ら発見した問題に取り組み、それを解決しようと、他者と協働して取り組んでいく創造的・社会的な学び」⁽³⁾となる。

PBL と呼称されるものに、プロジェクト型学習（Project Based Learning）と問題基盤型学習（Problem Based Learning）の二類型⁽⁴⁾がある。問題基盤型学

習は、学習者は与えられた課題を動機付けとして学習するが、問題状況を利用して知る必要がある学習活動を行うことから教師指導型とも言われる。他方、プロジェクト型学習は、一般的に「意志ある学び」を理念としたプロジェクト手法による学習手法をさす。ビジョンとゴールを明確にして学習者自ら貢献性のある成果をゴールとして向かう学習と定義される。問題解決のレベルにとどまらず、ビジョン実現の過程で体感される「喜び・達成感・意欲・自信」を共有することで学習者の潜在的な能力を引き出しながら、より良い未来の創造を目指すポジティブな思考や姿勢を涵養することを意図する。論理的思考や課題解決策力の養成が期待され、コーチングを前提としているところも特徴といえる。両者ともグループを単位とした自己主導型の学習を基調としながら、「共に学習者の動機を高め、転移可能な知識の自己構成を促進する学習活動」⁽⁵⁾であることは共通している。ここでは、両者の特徴をふまえつつ、プロジェクト型学習を念頭に置いた PBL について検討する。したがって、とくに言及をしないかぎりには、本論で言うところの PBL とはプロジェクト型学習を意味することとする。

つぎに、PBL 実践の目的について整理してみたい。その第一義的な目的は、学生が大学という場での学びを契機として、社会が直面する問題の具体的解決について主体的に取り組み、その学習過程全体を通じてより深く実践的に知識・理解を得ることにある。コミュニケーション能力や構想・実践力の不足を指摘される昨今の学生が実際上の問題を抱えながら試行錯誤を繰り返すことで、学生自身が実践的に課題を探究していくという意味での社会的スキルを修得⁽⁶⁾することができるようになることが望まれる。実際の方法論としては少人数グループでプロジェクトを完遂させる方式が一般的であるが、国際関係研究分野における教育では、その他にもアクティブラーニングの一環として、シミュレーションやグループ討論なども実践されている⁽⁷⁾。取り上げる研究分野についても、国際紛争、国際機関、民族問題、外交問題など多岐にわたる。ここでは、国際関係研究分野における PBL 実践を通じて学生の主体性と問題意識の啓発を促しつつ、問題解決への具体的な取り組みを模索す

る授業方法について考察する。

2 「主体的学び」の今日的意義とその含意

この種の学習が提唱されたのは1960年代であり、PBLとして実際に広がりを見せはじめたのは1990年前後からといわれている。これらの学習方法の淵源は1900年代初頭に考案された思考に沿う問題解決学習と考えられており、その特徴は教師が教育の主導権を握る従来の系統学習に対して、学習者の主体性を重要視する学習活動にあるとされる。教育学意味でのパラダイムシフトは、デューイ（John Dewey）の経験主義教育論に基づいているという⁽⁸⁾。デューイは思考を問題への気づき、問題の同定、仮説の立案、仮説の意味の推論、仮説の検証という五段階で捉え、このプロセス自体を学習として示した。この考え方はその後継者に受け継がれ、学習者が実践的な活動を通して自主的に問題を解決するプロジェクト・メソッド（project method）という学習方法へと発展した⁽⁹⁾。この方法論では、学習する側が自分で学習の目標を設定し、目標から具体的な計画をたて、計画に沿って実行、結果を評価するという学習プロセスが定義されており、PBLの原理の根幹となっている。

近年、学習方法としてプロジェクト型学習が広く普及するようになった要因として、認知科学の出現の影響が指摘されている⁽¹⁰⁾。認知科学の進展により、学習が伝達された情報の蓄積ではなく、学習者が自ら知識を構築するものであるという認識や、学習が文化やコミュニティといった文脈の中での社会的な活動であり、その中でこそ人はより良く学べるという認識が広まった。このことから、実社会における諸活動が効果的な学習プロセスとして捉えられるようになり、それらの特徴を備えたプロジェクト活動が高く評価されるようになったと考えられる。この議論は、国際関係研究の分野においても、コンストラクティヴィズム⁽¹¹⁾的な関心の高まりと通底するところがある。すなわち、社会的な間主観的相互作用が内面化のプロセスをへて自発的な対応を促しながら共通知識を形成するというシナリオである。

社会的学習理論によると、一般的に、人間の行動は個人的要因（知識や態度等）、環境要因（学習に対する促進。阻害要因等）、行動要因の三つの要素が相互作用によって決定づけられ、さらに社会的学習のプロセスは、注視（attention）、概念記憶（retention）、運動再生過程（motor reproduction processes）、動機づけ過程（motivational process）から構成されるとする⁽¹²⁾。プロジェクト型学習というカテゴリーに分類される学習は広範囲に広がっており、それぞれの研究で独自の定義がなされている関係で、統一された見解を見出すことは難しい。そもそもプロジェクトとは、ビジョンや使命感に基づき、ある目的を果たすための構想や計算などの総称である。目指すべき目標を設定、そこへの到達方法を考え出すことを意図したものであり、課題を明確にしつつ問題解決を進めることにその目的がある。

では、プロジェクト学習にはどのような分類があるのか。最近の研究⁽¹³⁾によると、以下のような事例がある。①学習者が複雑な課題を元に自らの活動をデザインする中で、問題解決、意思決定、調査活動を行う問題に基づく活動であり、学習者は授業時間の枠を超えて自発的に活動に従事し、本物に近い活動成果やその報告を行う学習である。②複雑で真正性の高い問いや注意深くデザインされた課題により構築された深い探求のプロセスを通して、学習者が知識やスキルを学ぶ活動のための系統だった教授方法である。③プロジェクト型学習とは、学習環境デザインの全体的なアプローチであり、学生にとって真正性が高く能動的に取組めるよう配慮された課題、すなわちドライビングクエスチョンが設定され、学生は現実に近い探究活動への参加を通じてドライビングクエスチョンを検討し、学生、教師、コミュニティ・メンバーはドライビングクエスチョンの解法を見出すために協調的な活動に参加することが想定され、最終的には問題解決のための具体的な成果をつくることが求められる。

またさらに、これらの議論をふまえて、PBL実践の手順を以下のようにまとめることができる。最初の段階では、PBLは実社会における本質的な問いかけや問題からスタートし、次に、学習者は本質的な問いや問題への答えを探求するためにプロジェクトのデザインを構想する。その際、PBLの実践にあ

たっては、学習者、コーチング担当者、グループ構成員相互間に協働的關係が形成され、学習者自身の主体的・自主的な活動への取り組みがおこなわれことなどが必要な条件として求められる。最終的には、学習者はPBL実践の成果を社会に向けて還元することになる。

なお、一般的には、PBL実践の学習効果として、学習者の授業出席数の増加、学習者の自信・自立心の養成、学習に取り組む態度の改善、あるいは応用的な思考力や問題解決能力、協調性やコミュニケーション力の向上などの社会的なスキルを身につけることが期待されている⁽¹⁴⁾。

ちなみに、PBL実践の意義については、医学関連領域での問題基盤型学習に関する研究に興味深い分析があるので、ここで紹介してみたい。これはよく引用される研究事例ではあるが、ある米国の研究機関の調査が描き出した「ラーニングピラミッド」に関する興味深いデータ⁽¹⁵⁾にある。それは、学校における学習結果としての平均学習定着率を調べたもので、授業から半年後に内容を覚えているかどうかを学習形式で分類比較したものがある。それによると、その定着率は、「講義」では5%、「読書」10%、「視聴覚」20%、「デモンストレーション」30%、「グループ討論」50%、「自ら体験する」75%、「他の人に教える」90%となる。数値的に高いグループは、おおむね能動的もしくは参加型の学習要素が強いことが分かる。

あるいは、ウッズ (Donald・R・Wood) が指摘する「継続的要約・継続的発展の法則」や「Paretoの法則」など⁽¹⁶⁾からもPBL実践の必要性を確認することができる。「継続的要約・継続的発展の法則」とは、初めは手軽に取り組み、解答の重要なものから順番に取り組んで知識を得ていくことの重要性を説いたもので、広範な問題領域にわたって解決すべき問題の文脈の中で知識を積み重ねることを意図したPBLは、その意味でも妥当性をもっている。次の「ペテロの法則」とは、利益あるいは結果の80%は20%の努力で達成されるというもので、PBLの実践に置き換えた場合は、問題の80%は課題の20%を正確に認識することで解決されるということになる。膨大な情報量进行处理することを求められた場合、限られた条件の制約のもとで問題解決のプロセスを進める

うえて思考と作業の最適化を比較衡量することは不可欠である。いずれも認知科学の研究をもとに編み出された仮説ではあるが、PBL 実践の意義について考えるうえで興味深い示唆を得ることができる。

3 人間の安全保障と PBL アプローチ・メソッド

PBL 実践にあたっては、「真正性の高い問題」⁽¹⁷⁾ から派生する問い掛けが重視される。国際関係研究の領域には、軍縮・安全保障、紛争研究・平和構築、開発・人権問題、環境問題等々、様々な問題領域が存在する。ミクロ的視座であれ、マクロ的視座であれ、それぞれの問題に対する学習者の関心とモチベーションを高めることは大学という教育現場にあっては大きな課題である。特に本格的なユニバーサル時代を迎える今日、大学教育の現場で不可避免的に直面せざるを得ない問題でもある。

たとえば、いかに国際関係研究における学習へのモチベーションを高め、かつ、いかに次なる発展段階へと繋がる学習深化を促すかという課題⁽¹⁸⁾を考える際に、ルネ・デュボスらが唱える「地球的な規模で考えて、足元から行動する」との視座は非常に有益な方法論上の根拠を提供してくれる。日常性の中に問題発見の契機を見出そうとする手法は実際的な方向性を考えるうえで重要な示唆を与えてくれる。

本論では問題への接近方法として、国際関係研究という枠組みにおける PBL の実践を想定する。そこで以下では、PBL 実践の前提として「人間の安全保障」概念を据える。どちらかといえば、この場合は、所謂「高次のアクティブラーニング」といわれる専門的な性格を帯びたカテゴリーへの導入部分に位置づけられるものになるかもしれない。学習単位も、多人数の講義受講者を念頭に置いたものというよりは、少人数の演習形式のそれを想定したものになることをお断りしておく。

そもそも、PBL 実践の理念的基盤となる人間の安全保障とは何か。一九九四年版『UNDP 人間開発報告書』では、「人間の安全保障は飢餓・疾病・抑圧等

の恒常的な脅威からの安全の確保と、日常生活から突然断絶されることからの保護⁽¹⁹⁾と規定し、開発と安全保障との関連を措定しながら、その対象として経済安全保障や食料安全保障を含むカテゴリー⁽²⁰⁾を明示している。また、緒方貞子は、同概念を「国境や領土でなく人々の保護に焦点を当てる。それによって付け加わる価値は、戦争や内戦でなく、地域社会における紛争や深刻な犯罪もその対象に含まれることによって、人間が直面する広範囲の暴力的脅威に焦点を当てること」⁽²¹⁾と位置付けた。しかもその論拠を、「国境・国民・制度・価値観を守ることに加え、環境汚染、国際テロ、大規模な人口移動、HIV エイズをはじめとする感染症など、新たな危険要因を理解する必要が生じた」⁽²²⁾ことに求め、広義の解釈にもとづく定義を展開した。その後、主に政治暴力の脅威からの安全保障を想定した「保護する責任」論を志向するものと、国連機関などの開発との関連性を重視するものとの議論を経ながら、同概念は「人間開発と人権の最小限の中核的要素をともに取り込んだものとして概念化」⁽²³⁾されうる可能性をもつまでにその対象領域を拡大発展⁽²⁴⁾してきた。

では、なぜ「人間の安全保障」概念をPBL実践の理念的なバックボーンとするのか。その理由について以下に述べたい。第一点目に、「人間の安全保障」概念それ自体が、人間社会のもっとも基層の価値にもとづく概念であるため、学習の初期段階であっても問題発見力の促進動因となりうることにある。同概念自体が、『UNDP 人間開発報告』で提唱されて以来、「恐怖からの自由」、「欠乏からの自由」、「尊厳をもって生きる権利」などの規範的な側面から再定義されながら定着⁽²⁵⁾してきたこともあり、国際関係研究の分野において地球的問題群と称される諸課題の学習理解や問題認識形成あるいは問題発見の手掛かりとなる鍵概念もしくはドライビングクエッションとなりうることがあげられる。

第二点目は、国際的理解と共通認識の涵養である。前述と関連することであるが、現代は経済・金融に限らず高度に相互依存関係の深化した中にあるため、世界のどこかで危機が生じればいずれすべての国にその影響が波及する可能性の高い時代であり、その意味で同概念にかかわる争点は世界共通の問題である

という共通認識⁽²⁶⁾を醸成するうえで有効であると考えられる。現代の国際社会では、グローバル化の進展にともなって統合の力学と分化・拡散の力学が同時並行的に進行している。どちらかといえば差異の存在に力点を置く認識論的な言説や政治に耳目を引き付けられがちな時代状況にあって、国際的公共空間における共通利益の増進につながる視点は、国際的・社会的な理解を促進するうえで意義のあるオルタナティブを提示することが可能である。

第三点目に、社会的貢献性に基礎づけられたコンピテンスの養成である。同概念はもともと開発と平和との関係性を念頭に、冷戦以後世界において「平和の配当」確保の観点から、短期的な人道援助より長期的な展望に立つ開発援助を目指した開発機関の戦略的含意を内包して生まれたものである。そのため、異議申し立てとしての役割だけでなく、社会構成主義的な政策志向性を色濃く備えていることがある。

この点で、コンピテンス（competence）、すなわち「人が特定の文脈において、自らの内的構造（認知的側面・非認知的側面）を結集して要求に対応する能力」⁽²⁷⁾を重要な要素とするPBLとの親和性は極めて高いといえる。PBLは本来、現実社会への貢献性を特徴とする。それゆえ、医学・医療の分野での先行的な応用事例が非常に多い。たとえば、健康に関するプロジェクトであれば、「食生活が不規則になりがちな学生が体調不良になりにくい朝食の工夫を提案する」が共通目標になる。社会との関連を考えるならば、「最寄駅から公共施設までの道端に散乱するごみやたばこの吸い殻をなくすための取り組みを提案する」となろう。自分以外の他者あるいは社会に役立つ成果、すなわち社会的な還元可能性を想定したプロセスには、学習者のモチベーションとコンピテンスを高める教育効果が期待できる。

第四点目に、同概念が包括性と柔軟性をもっていることである。地域紛争の激化や非対称紛争の増加、あるいはポスト冷戦期以降に安全保障問題に拡散傾向が生じること、従来の「ハイ・ポリティクス」領域の要素が主流であったのが、環境や資源といった「ロー・ポリティクス」領域の要素が相対的に価値を高めることで安全保障それ自体が多義的なものへと変質した。その過程で生成

した人間の安全保障概念は、多様な脅威やリスクへも対応を否応なく求められながら、大規模災害の脅威までも射程にいれる「発展しつつある概念（evolving concept）」⁽²⁸⁾としての柔軟性や包括性を備えるにいたっている。専門的な科目として一定の方向性を示しつつも、学習者の主体的な問題発見とプロジェクト選択の幅を担保することができるという意味で、PBL実践上の有効性をもっていることなどがあげられる。

4 授業研究：実践方法論として試論的検討

ここでは、実際の少人数授業を対象にした「人間の安全保障」概念に基盤を置くPBL実践モデルを試論的に提示してみたい。なお、PBLの基本的な学習プロセスを提示するにあたっては、代表的な先行研究⁽²⁹⁾を参考にしながら、次の流れを想定する。

前半のプロセスは、学習者がプロジェクトに必要な知識や情報を主体的に獲得する（IN）ステージになる。その第一段階は、課題発見力の養成を目指す準備段階である。ここでは、「気になることはないか？」あるいは「何が問題なのか」といった問いかけがポイントになる。あくまでも学生の主体性を前提とした関わりが基本となる。この段階で前提となるのが、「人間の安全保障」概念の観点からみた脅威に関する一般的な知見であろう。導入として、マルチメディア教材⁽³⁰⁾を利用することもこの段階では有効であると考ええる。あるいは、行政や実務に関わっている専門家の話を聞くこと⁽³¹⁾も有益であろう。国際関係研究分野で「人間の安全保障」がなにゆえ注目されるのかということを理解するうえで、主体的な問題発見なり気づきの契機をつくるために、あくまでも補助的手段としてミニマムな情報提供をすることは授業マネジメントとしても必要なことでもある。

ちなみに、学習プロセスの前提として、国際社会の基層的価値であり、同時に、PBL実践上のドライビングクエッションでもある「人間の安全保」概念を導入するにあたって、学習者の主体的な取捨選択のための俯瞰図あるいはリ

ストを示しておくために、課題もしくは争点となるトピックについて整理しておきたい。

同概念にかかわる多様な脅威を、便宜的に、「恐怖からの自由」と「欠乏からの自由」に分類するが、ここでは長有紀枝の分析⁽³²⁾をもとに述べる。「恐怖からの自由」には、たとえば、ジェノサイドなど深刻な人道危機を引き起こす紛争・戦争、大規模かつ甚大な被害をもたらす自然災害⁽³³⁾、化学物質汚染等による工業災害、核実験を含む核兵器製造・開発過程における環境ならびに人的影響、原子力発電事故による環境ならびに人的影響、生物・化学兵器等の大量破壊兵器の脅威、地雷・不発弾・小型武器などの通常兵器の拡散とその脅威、HIV・エイズなどの感染症蔓延の脅威、グローバル化した経済危機、無差別殺戮を目的とするテロリズム、人権侵害や政治的抑圧・弾圧、越境化する凶悪犯罪、大規模かつ持続的に人間環境を破壊する環境問題、大規模な人口移動や強制的移住などがあげられる。

他方、「欠乏からの自由」には、グローバル社会にビルトインされた構造的暴力・絶対的貧困、ミニマムな基本的ニーズ(BHN)すら満たされない所得貧困、不正な富の再分配と格差の問題、児童労働に象徴される強制的な労働・性的搾取と教育機会の剥奪、保健医療などの社会サービスの欠如もしくはそうしたサービスへのアクセス欠如、人間開発指標で示されたジェンダー間の不均衡の問題、グローバルな国際的分業体制のもとでの生物多様性あるいは環境・資源リソースの収奪メカニズム、生態学的広がりにおける公共財の棄損による環境汚染・破壊と生活環境悪化、などがある。

さらに、具体的な事例研究として、以下に幾つかリストアップしてみるならば、①子供兵士を対象とした平和構築(DDR等)プロジェクト、②核兵器の拡散とその人道的影響プロジェクト、③対人地雷等の小型武器による社会的影響プロジェクト、④グローバルな格差の問題と市民社会プロジェクト、⑤世界の貧困問題とスポーツの役割プロジェクト、⑥戦争・紛争による人間環境破壊プロジェクト、⑦生物多様性と持続可能な社会プロジェクト、⑧原子力災害と国内避難民(Internally Displaced Persons: IDPs)プロジェクト、などが構想される。

第二段階は、具体的な目標設定力の養成を目指す基本構想段階である。いま直面している現実と向き合うことで課題発見を促し、実際に実現可能な具体的な目標を策定する。問題解決を目指すうえで「具体的に何を目標にするか」、「どうしたらいいと思うか」といったコーチングが想定される。この段階は、「問題発見」から「課題発見」へと移行を促す。その中には、授業参加にあたり示された資料等から自分なりに探究した課題もあれば、自分にとってなんとか克服したいと感じる課題、あるいは自分以外の社会全体にとってより良き未来へとつなげるために解決すべき課題がある。結論的に言えば、「与えられた課題」が、どの程度まで「自ら解決したいと考える課題」へと移行するかが重要⁽³⁴⁾となる。大規模な自然災害による甚大な被害状況や刻々と変化する被災者のニーズに関する情報を報道等で知り得たとしても、それが自らにとって如何なる意味をもつのかという基本的イマジネーションが生まれにくい限り、学習プロセスそれ自体が義務感によるところのルーティーン・ワークへと転化することになりかねない。

第三段階は、戦略的に計画する力の養成を目指す全体構想段階である。目標達成までの現実的な時間配分を検討しながら最良の戦略（工程表等）を協働して練り上げることになる。プロジェクトの目標を達成するまでに収集しなければならない情報、進めておかなければならない作業等々を俯瞰しながら、全体プロセスを工程表としてまとめることが主な内容となる。もちろんそこには、優先順位、時間的制約などを考慮しながら、効率性と効果の点から戦略的に計画を立案することが必要となる。

第四段階は、情報収集・分析力と発想力の養成を目指す問題解決策の構想段階である。収集した文献等から得た情報を分析しながら問題を多面的に理解・把握（俯瞰）し、協働作業にもとづく協議をへながら、現実利用できるリソースと条件を前提とした問題解決策の企画立案をおこなう。たとえば、ストリーチルドレンの問題にしてみても、その原因を理解するためには、グローバル化の進展と国際社会の構造的課題、災害・紛争あるいは貧富の格差などを背景に生みだされた社会的矛盾の国内・社会レベルの問題等々、多様な事象が複雑に

絡み合っていることを学習者が自ら調べてみる必要がある。多様な情報を見極め、信頼できかつ根拠ある情報を取集・分析し、問題解決に向けた効果的な解決策について多様な意見を出し合いながら議論することが重要であろう。その中で、PBL 参加者全員の納得と合意のもとで、問題解決の対象領域と範囲を絞り込みながら最終的なプランをつくり出していくことになる。

後半のプロセスは、学習者がプロジェクトを通じて獲得した知識や情報を、現実の社会へと表出（OUT）するステージへと徐々に移行する。第五段階では、いよいよプロジェクトの製作段階となっていく。具体的には、次のステップであるプレゼンテーションの作成などが中心となる。視覚的にも効果的な図、グラフ、表、動画、概念図などを駆使しながら、見る人や聞く人に簡潔明瞭に伝わるコンテンツを工夫・作成する。たとえば、現代の国際社会で頻発する紛争や戦争データを確認したい場合はウプサラ大学の世界の紛争データベース UCDP⁽³⁵⁾ を、あるいは国連ミレニアム開発目標の分野別データ⁽³⁶⁾ については UNDP のサイトでそれぞれ入手することができる。有用な情報源を得ることも重要な要素となる。

第六段階は、プレゼンテーションの段階である。グループ内もしくは広く関心を持つ人たちの前で、自分たちはどのようなプロジェクトを進めようとしているのか、あるいはその成果物が現実にはどのように役立ちどのような意義を持つのか、を説明することになる。ここでは、プロジェクトの全体像を出来るだけ可視化しながら、説得力ある形でプレゼンテーションを展開できるだけのコミュニケーション力が求められる。具体的な事象を媒介として取り組んできた PBL 実践が、どのように「人間の安全保障」概念の理解へと有機的につながってきているのかを確認する重要なアウトプットでもある。もちろんプレゼンテーションにあたっては、スライド作成のみならず動画等の利用を前提とした情報リテラシーの積極的な活用が不可欠となる。SNS を活用した効果的な情報発信も十分に検討に値しよう。

第七段階は、再構築の段階である。プロジェクトの内容と意義を広く伝えるための企画書（提案書）やガイドブック、冊子、パンフレット等を作成・配布

することで、自分たちの進めるプロジェクトを論理的に表現することが求められる。その際には、進行中の作業全般に関する見直しも含まれる。

第八段階は、いよいよこの PBL 実践で獲得した成果を確認する段階となる。最終的には、PBL 実践の評価基準は「何をしたか」というよりは、「それをすることで成長したか」という点にある。PBL 実践でよく言われる「成果物」とは、それらを総称したものであることを確認しておく必要がある。とすると、PBL 実践の過程で、形式や数値にとらわれるあまり、プロジェクト活動それ自体が目的化してしまうことがある。PBL 実践のうえで、「何のため」というもとの目的を繰り返し確認し、本来の趣旨に軌道修正できるだけのレジリエンス (resilience) が必須である。

5 事例研究：ゼミ・ベースの PBL 実践報告

次に、ひとつの事例として、平成 25 年度 11 月 2 日・3 日におこなわれた大学祭でのゼミ企画を中心に、1 年生から 4 年生までのゼミナールを学習単位として実施した PBL 実践について報告する。PBL 実践にあたっては、同年 6 月から、3 年生有志による 1 年生との懇談会、それぞれの学年のゼミで、問題発見、課題発見、計画立案等々の準備作業を、通常授業の一部と課外活動を連動させながら進めた。

通常のゼミ授業では、関連の視聴覚教材の視聴や討論、あるいは参考図書の輪読等を進めることで、学習者が問題発見の機会をできるだけ持てるように授業構成に配慮した。次に、それぞれの学年から出された課題発見をもとに相互に協議を進め、最終的に「人間の安全保障」概念を基盤とした共通理念「未来へのエンパワーメント」を掲げたプロジェクトを実施することを決定した。

その際に、以下の問題意識を持って PBL に取り組んだ。その第一点目は、「どうすれば『人間の安全保障』を実現できるのか」。第二点目は、「何を行えば『人間の安全保障』の実現」に貢献できるのか」。第三点目が、「何のために PBL を行うのか」であった。一年生と三年生、二年生と三年生を中心にして、学年

ごとのゼミナールを横断的に繋ぎながらチームを編成した。なお、四年生は全体のサポートに回った。

今年度は、ゼミナールを学習単位としたアクティブラーニングをさらに発展させるため、露店運営による商品販売を通じて得た収益の一部を、①東日本大震災ならびに福島第一原発事故の影響を受けた子供たちの教育支援活動を実施している団体と、②フィリピンのストリートチルドレンの自立支援活動などの草の根開発支援活動をおこなっている団体へ寄付することを目的に実施され、成功裏に終えることができた。終了後には、BPL 実施にかかわったゼミ学生 95 名を対象に、成 25 年 11 月 11 日～30 日の期間、大学の講義支援システム（manaba）を利用して、Web アンケート調査をおこなった。

そこで、以下にそのアンケート集計結果の一部を記してみたい。

アンケートの第 1 問は「今回のゼミ・プロジェクト（PBL）を通じてあなたが学んだことは何ですか。次の選択肢から選んで下さい（複数選択可）」との設問を設けた。その回答（「**図 1** 学習者が PBL 実践で学んだと感じた項目別割合」参照）は、①「問題発見力・情報分析力」8%，②「目標設定力・やり遂げる力」29%，③「企画立案・構想展開力」4%，④「協調力・協働力・コミュニケーション力」55%，⑤「自己啓発力・自己成長力」4%となった。やはり、PBL 実践にあたり、参加したゼミ学生自身が一番学習したと自己評価

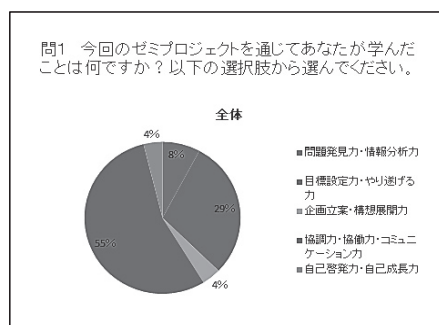


図 1 学習者が PBL 実践で学んだと感じた項目別の割合

したのは、協調力、協働力、コミュニケーション力、次に目標設定力・やり遂げる力の要素であった。また、大多数の学生が、今回の PBL 実践に参加してみて肯定的評価を示していたこともあわせて紹介しておきたい。その内訳は、「**図 2** 学習者が PBL 実践に参加してみた評価」の通りとなる。

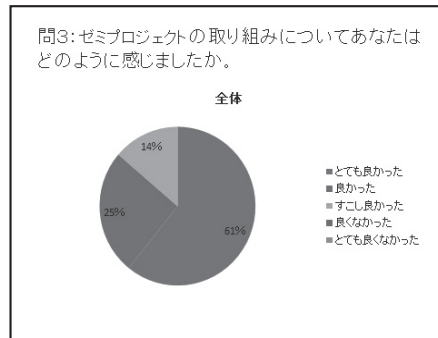


図 2 学習者が PBL 実践に参加してみた全体評価の内訳

なお、第2問で、前述の「第1問」についての回答理由を質問してみた。以具体的なメントを参考までに以下に記してみたい。

「当初は同じ目標に向かってプロジェクトを進めることができるのか、不安感がありました。実際にうまく進まないこともありましたが、結果的に成功に終わることができました。全員が意識を持ってゼミプロジェクトに参加し、学年を超えて協力したことが大きいと思います。同じ目標があれば協調力が生まれてくるということ、また協力してやり遂げたときの達成感を学ぶことができました。」(3年生女子学生)

「今までは自分の意見を言えずに、ただ他者の意見を聞き入れているだけの私も、いつの日か積極的に発言することが出来るようになりました。それはゼミ生との仲が良くなったことにより、遠慮することがなくなったおかげです。

仲良くなれることで自己尊重が生まれ、気軽に他の人に対して意見できるようになり、さらにはチーム内で落ち着いて取り組むことのできる環境をつくることができ、結果的に私の成長に繋がりました。」（二年女子学生）

「自分たちでプロジェクトを最後まで成功させることができたのでよかった。協調性とやり遂げることの重要性を学んだ。」（一年男子学生）

また、今回のゼミ・プロジェクト（PBL）に参加してみた全体評価について第3問で質問したところ、①「非常に良かった」と回答した学生が32%、「良かった」58%、「少し良かった」10%となり、参加ゼミ学生が全員が肯定的評価を示した。代表的なコメントを以下に記してみた。

「私は今回のような大きな社会貢献活動（PBL）を行うことは初めての経験でしたが、このような大きな活動を起こすことの大変さや大切さを学ぶことが出来ました。この経験は今後の自分にとっても非常に価値あるものになったと思います。」（三年女子学生）

「講義を聴いて得るものはありますが、自分でテーマを設定し学習を深めるプロジェクトも自分にとってプラスになります。とくに自分達で企画し、行動することは自分にとって非常に勉強になりました。国際関係に興味があってゼミに入ったこともあり、社会貢献を目的とした活動（PBL）に実際に参加して大学で学ぶことの意味を確認することができたような気がしてとても充実感を覚えました。」（二年生男子学生）

「初めて会ったばかりのメンバーで共同作業を行い、不馴れながらもメンバー皆で協力し合い達成させたこの学園祭は、新しい友人との繋がりを作る良いきっかけになりました。何よりも社会貢献に繋がる貴重な経験をできました。」（一年男子学生）

以上をふまえて、今回の PBL 実践の全体評価を簡単にまとめてみたい。実際の PBL 実践にあたっては、初期段階では相互の情報交換と全体のコンセンサス形成などのコミュニケーションにかかわる課題が浮き彫りになった。参加対象者が比較的多人数であったため、特に第三段階の戦略的な全体構想計画するところから第四段階の問題解決策の構想段階までやや混乱が生じた。やはり PBL 実践をマネジメントする効率的な意思決定プロセスと正確な情報伝達の方法を早期に構築すること等々、幾つかの重要な課題が明らかとなった。

前述のコメントにもある通り、「人間の安全保障」概念を基盤とした PBL 実践を通じて、学習者は国際社会に横たわる貧困問題や IDPs 問題への理解と問題意識が深まり、同時に、社会におけるコンピテンスや社会貢献性の重要性に対する認識が深まる契機をつくることできこと考える。その意味では、学習者の大多数が、PBL 実践を有意義なひとつの学びになったと実感してくれていることは成果のひとつであるといえよう。全体としても、学習者のなかには、草の根開発支援や平和構築、あるいは震災復興といった「人間の安全保障」概念を基盤とした論文テーマに取り組むようになった事例もあり、今後のフォローアップについても継続的に確認を進めていく必要があると考える。

なお、PBL 実践として取り組んだ今回のプロジェクトのうち、②のフィリピンフィリピンにおいて草の根開発支援活動をおこなっている団体への寄付については、当該団体の実務担当者を講師に迎えて、平成 26 年 1 月 23 日夕方、ゼミナール現地報告会を開催した。現地での活動がどのようにおこなわれ、それがどのように現地社会の事態改善に活かされているかについて、貴重な報告を直接受けることができた。PDSC の観点からプロジェクトの全体プロセスの評価について確認する場を持てただけでなく、実際の実務に直接かかわる方からの得難い情報を知り得たことで、今後の PBL 実践にあたっての重要な示唆をいろいろ学ぶことができた。

6 むすびにかえて

本論は、国際社会における基層的な価値としての「人間の安全保障」概念を基盤とした PBL 実践について考察した。「人間の安全保障」概念それ自体が、人間社会のもっとも基層的価値にもとづく概念であるため、PBL 実践の初期段階であって問題発見力の促進動因となる可能性が高いことが分かった。また、PBL 実践の経験は学習者にとって、国際的公共空間における共通利益の増進をめざすことへの理解を深め、「具体」から「抽象」へと繋がる主体的な学びにより社会への転移可能な知識の自己構成を促進することで、社会貢献性、協調性、コミュニケーション力といったコンピテンスが社会にあっては重要な資質であることを認識する機会となることが明らかとなった。特に、PBL 実践が次なる学びへの促進要因となりうるという意味での自己主導効果が期待できることなど、多くの点でその学習効果を確認することができた。

今後は、「人間の安全保障」概念を基盤とした PBL 実践にあたり、豊富な先行事例をもつ他の学問分野を参考に改善をはかりながら、学習者にとってより魅力的な学習プロセスとなるよう、有機的かつ体系的なコンテンツ構造の整備とカリキュラムの作成に取り組んでいくことを付言して、本論のむすびにかえたい。

（追記）今回の抽稿作成にあたり多くの方から貴重な示唆を頂戴しました。また、PBL 実践報告会を兼ねて公開授業の機会を得た際、参加の諸先生方や国士舘大学 FD 推進室等の関係者の方々から有益なコメントを頂戴しました。記して謝意を表します。また、所属ゼミ学生は今回の PBL 実践を真剣に支えてくれました。名前を記し、感謝します。

<四年生>

永木、小川、松澤、関口、杉山、笹木、青木（大）、佐藤、黒澤、青木（雄）、村上、三上、森井、瀧澤、松田、城田（故人）、林、小柴、青木（悠）

<三年生>

栗木, 川合, 久能木, 善林, 倉持, 土屋, 西川, 本田, 勝山, 矢作, 吉田, 伊藤, 大竹, 萩原, 大倉, 森, 太田, 小池, 五十嵐, 石, 中山, 松永, 橋木, 谷上, 家島, 加藤, 鍛冶, 沈

<二年生>

山根, 宮坂, 吉葉, 高橋, 伊東, 菅井, 山田, 原田, 佐野, 黒山, 鈴木, 細川, 品田, 三井, 織戸, 小松, 石原, 平井, 近藤, 中山

<一年生>

茂呂居, 磯, 杉本, 小松, 尾渕, 鈴木, 菅野, 杉山, 石川, 縄, 古谷, 伊達, 河村, 吉田, 川村, 秋山, 飯塚, 影山, 岩崎, 鈴木, 吉越, 谷, 西牧, 二村, 大久保, 加賀谷, 百北, 岡里

注

- (1) アマルティア・セン『グローバリゼーションと人間の安全保障』(日本経団連出版, 2009年), 39～69頁。福島安紀子『人間の安全保障—グローバル化する多様な脅威と政策フレーム』(千倉書房, 2010年), 7～54頁。武内和彦・松隅潤(編)『人間の安全保障—新たな展開を目指して』(国際書院, 2013年), 25～54頁。岩佐昌幸・柳平彬(編著)『「人間の安全保障」の諸政策』(法律文化社, 2012年), 7～28頁。その他に, 人間の安全保障委員会(編)『安全保障の今日的課題』(朝日新聞社, 2004年), 勝俣誠(編著)『グローバル化と人間の安全保障』(日本経済評論社, 2004年), 吉田文彦『「人間の安全保障」戦略—平和と開発のパラダイムをめざして』(岩波書店, 2004年)を参照。
- (2) 鈴木敏恵『課題解決力と論理的思考力が身につくプロジェクト学習の基本と手法』(教育出版, 2012年), 45頁。
- (3) 詳しくは, 同志社大学 HP「PBL」を参照。http://ppsc.doshisha.ac.jp/attach/page/PPSC-PAGE-JA-9/8104/file/pbl_panf2-12.pdf
- (4) 同上。同志社大学では学部並びに大学院教育科目の中で積極的に PBL 教育の普及・導入が展開されている。詳しくは「PBL」を参照のこと。なお, ここでは, PBL を「社会連携型」と「チュートリアル型」の二類型に分類している。前者は, 実際の社会の現場で現代社会の抱える課題を発見し, その解決をはかるために学習者が自律的に活動を通して学ぶことであり, 後者は事前に設定された課題

を一定の環境と条件の下で解決するために学習者が主体的に課題を探究していく学習である、と定義する。表現上の相違はあるものの、おおむね前者がプロジェクト型学習で、後者が問題基盤型学習にそれぞれ該当するものと思われる。

- (5) 湯浅且敏・大島純・大島律子「PBL デザインの特徴とその効果の検討」『静岡大学情報研究』第16号、2011年、21頁。
- (6) この場合のプロジェクトの構成要素として、未来への挑戦、目標へ向かう、人を成長させる、夢を実現する、現実との対峙、人に任務を与える、時間の制限がある、情報を必要とする、価値ある成果を生む、誰かを幸せにする、が含まれる。鈴木敏恵、前掲書、18頁。
- (7) 具体的な実践例としてディベートがある。コソボ紛争における国際社会の関与をめぐる、内政不干渉原則を優先すべきか、あるいは人権保護を優先した人道危機の介入を優先すべきか、といった倫理的なジレンマが内在する外交トピックを取り上げる事例も報告されている。人道的介入の是非、NATO 空爆が正統性を持ち得るか否かといった問題が提起される。もちろん論題を「議論」の前提としてする場合にも、肯定・否定のそれぞれの立場にたつフォーマルなディベートでない場合も想定されており、柔軟な適用がなされる事例も報告されている。授業にディベートを導入する際には、取り上げる主題に関連した専門分野での学習と同時に「批判的思考」を涵養することも目的とされるが、多くの場合は「是か非か」という議論のフレームワークになった場合にはどうしても時事的な問題が議論の趣にのることが多くなる傾向が指摘されている。馬場孝「国際関係学における教育方法と内容の展開（上）」『静岡文化芸術大学研究紀要』第9号（2008年）、58頁～59頁。
- (8) 湯浅且敏他、同上、16頁。
- (9) 同上、16頁～22頁。
- (10) 同上、18頁。
- (11) 代表的な研究者であるラギーは間主観的な社会現象を軸にした理論を、人間の意識に着目し、人間の意識が国際関係において果たす役割と、人間の意識を真剣に考える社会学的探求の論理や方法に関心を軸に理論を構築している。Ruggie, John G., *Constructing the World Policy: Essays on International Institutionalization* (London and New York: Routledge, 1998), p.33.
- (12) 吉田一郎、大西弘高『実践 PBL チュートリアルガイド』（南山堂、2006年）、27頁。
- (13) 前掲書、18～19頁。

- (14) 湯浅且敏他, 前掲書, 15頁～22頁。
- (15) 河合塾編『アクティブラーニングでなぜ学生が成長するのか—経済系・工学系の全国大学調査から見えてきたこと』(東信堂, 2011年), 12～13頁。
- (16) ドナルド・R・ウッズ, 新藤幸恵訳『PBL Problem-Based Learning 判断能力を高める主体的学習』(医学書院, 2013年), 23頁。ウッズは, 「満足の12:1の法則」にも言及している。一つの否定的な経験を打ち消すには12の肯定的な経験が必要になる。PBL実践に敷衍するならば, 問題解決で一つの否定的経験をした場合, その否定的経験を打ち消すためには12の肯定的経験が必要になるという推論へとつながる。
- (17) 同上, 21頁。
- (18) 吉田一郎他, 前掲書, 28～31頁。ここでは, 知的好奇心やコンピテンスなどの内的動機づけと学習報償等に起因する外的動機付けなどが紹介されている。とくに成功経験群と努力帰属群との比較分析をおこなったDweckの研究で「知能観」の相違に着眼している点は興味深い。
- (19) UNDP, *Human Development Report 1993: People's Participation*, New York, Oxford University Press, 1993, pp. iii.
- (20) UNDP, *Human Development Report 1994: New Dimension of Human Security*, New York, Oxford University Press, 1994, pp.230-234.
- (21) 人間の安全保障委員会編, 前掲書, 65頁。
- (22) 同上書, 28頁。
- (23) メリー・カルドー, 山本武彦他訳『「人間の安全保障」論—グローバル化と介入に関する考察』(法政大学出版局, 2011年), 268頁。
- (24) 現段階における基本的な定義ともいえる2012年の国連総会決議「人間の安全保障に関する共通理解」(A/RES/66/290)は, 以下の通り。「人間の安全保障は, 加盟国が人々の生存, 生計及び尊厳に対する広範かつ分野横断的な課題を特定し対処することを補助するアプローチであることに合意する。これに基づき, 人間の安全保障の概念に関する共通理解は以下を含む。(a) 人々が自由と尊厳の内に生存し, 貧困と絶望から免れて生きる権利。すべての人々, 特に脆弱な人々は, すべての権利を享受し彼らの持つ人間としての可能性を開花させる機会を平等に有し, 恐怖からの自由と欠乏からの自由を享受する権利を有すること。(b) 人間の安全保障は, すべての人々及びコミュニティの保護と能力強化に資する, 人間中心の, 包括的で, 文脈に応じた, 予防的な対応を求めるものであること。(c) 人間の安全保障は, 平和, 開発及び人権の相互連関性を認識

し、市民的、政治的、経済的、社会的及び文化的権利を等しく考慮に入れるものであること。(d) 人間の安全保障の概念は保護する責任及びその履行とは異なること。(e) 人間の安全保障は武力による威嚇若しくは武力行使又は強制措置を求めるものではないこと。人間の安全保障は国家の安全保障を代替するものではないこと。(f) 人間の安全保障は国家のオーナーシップに基づくものであること。人間の安全保障に関する政治的、経済的、社会的及び文化的な状況は、国家間及び国内並びに時代によって大きく異なることから、人間の安全保障は地域の実情に即した国家による対応を強化するものであること。(g) 政府は市民の生存、生計及び尊厳を確保する一義的な役割及び責任を有すること。国際社会は政府の求めに応じ、現在及び将来の危機に対処する政府の能力の強化に必要な支援を提供し補完する役割を担うこと。人間の安全保障は、政府、国際機関及び地域機関並びに市民社会の更なる協調とパートナーシップを求めるものであること。(h) 人間の安全保障は、国家主権の尊重、領土保全及び本質上国家の国内管轄権内にある事項への不干渉といった国連憲章の目的と理念を尊重して実践されなければならないこと。人間の安全保障は国家に追加的な法的義務を課すものではないこと」。(http://www.mofa.go.jp/mofaj/press/release/24/9/pdfs/0911_03_02.pdf)

- (25) Paris は、共通の安全保障、地球的な安全保障、協力的安全保障などの諸概念が次々登場してきたなかであって、人間の安全保障という新しい概念が、国際安全保障を伝統的な意味で国益や領域性をまもる軍事安全保障以上に広範なものとして捉えることを促した点に言及している。ただ、政策用語と学術的分析との関係性や体系性に関する議論については論争的である。Paris, Roland, “Human Security: Paradigm Shift or Hot Air?”, in *International Security*, Vol.26, No.2 (Fall 2001), P87. 来栖薫子「人間の安全保障研究と国際関係—新しいリサーチの地平?」『国際公共政策研究』第14巻1号, 2009年, 15～30頁。Booth, Ken, *The Theory of World Security*, New York, Cambridge University Press, 2007, pp.322-323.
- (26) たとえば、グローバルなコスモポリタニズムの例として次を参照。伊藤恭彦『貧困の放置は罪なのか—世界的貧困と人権』(人文書院, 2010), 9～39頁。トマス・ポッゲ, 立岩真也監訳『なぜ遠くの貧しい人への義務があるのか』(生活書院, 2010), 303～307頁。
- (27) 河合塾編『初年次教育でなぜ学生が成長するのか—全国大学調査からみえてきたこと』(東信堂, 2011), 210頁。「DeSeCo によるコンピテンスのホリスティ

ク・モデル」では、コンピテンスの内的構造である協力に関連した要素として、知識、認知的スキル、実践的スキル、態度、感情、価値観と倫理、動機付けが構成要素としてあげられている。

- (28) 国連フォーラム「人間の安全保障」(<http://www.unforum.org/lectures/60.html>)。
- (29) 鈴木敏恵, 前提書, 18～32頁。
- (30) 三輪昭子『『人間の安全保障』を支える価値—映画で体感するグローバル化と人権』愛知教育大学共通科目専門委員会編『教養と教育』第8号, 2008年, 29～37。
- (31) 行政機関, 国際機関, あるいはNPO等の実務経験者を講師に招いて講演会やセミナー等の開催, あるいは興味関心のある活動をすすめる機関や団体を訪問してインタビューしてくるなどの外部との連携をバラレルに進めることも一考に値しよう。
- (32) 長有紀枝『入門 人間の安全保障』(中央公論新社, 2012年), 137～172頁。
- (33) 清野純史『巨大災害と人間の安全保障』(芙蓉書房出版, 2013年), 131～204頁。
- (34) 鈴木敏恵, 前掲書, 38頁。
- (35) ウプサラ大学の紛争データベース(UCDP)については次を参照。なお, このデータについては, iTunesを利用して無料でダウンロードすることも可能である。<http://www.ucdp.uu.se/gpdatabase/search.php>
- (36) 国連開発計画(UNDP)の「ミレニアム開発目標」データは次を参照。
<http://www.jp.undp.org/content/tokyo/ja/home/mdgoverview/mdgs.html>